Educere Et Educare
Revista de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARA AMAR E DANÇAR... É "SÓ COMEÇAR?" APROXIMAÇÕES DA DANÇA COM O PENSAMENTO SISTÊMICO

Dra. Andresa Silveira Soares 0000-0002-1937-2758
Dr. Victor Julierme Santos da Conceição 0000-0002-4026-1040
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O objetivo deste ensaio é tecer reflexões sobre a dança na Educação Física escolar, em diálogo com o pensamento sistêmico e as ideias de Edgar Morin, Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela. A concepção sistêmica compreende o mundo e o ser humano como uma totalidade, onde não há separação, mas ligação íntima conduzida por fluxos dinâmicos que nos constitui e constitui o mundo. Trata-se do exercício de pensar a dança através das emoções e da linguagem do amor, onde valores esquecidos no humano como a cooperação, responsabilidade e igualdade possam ser vislumbradas através da corporeidade no espaço escolar. O amor aqui é entendido como emoção, disposição e fundamento que abre espaço para interações com os outros seres, humanos ou não. Amor e corporeidade, dois fundamentos capazes de despertar características e potências que nos conservam como seres humanos e ao mesmo tempo expandem nossa consciência.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Educação Física Escolar; Pensamento Sistêmico.

TO LOVE AND TO DANCE... IS "JUST GETTING STARTED?" APPROACHES OF DANCE WITH SYSTEMIC THINKING

ABSTRACT: The purpose of this essay is to reflect on dance in school Physical Education, in dialogue with systemic thinking and the ideas of Edgar Morin, Humberto R. Maturana, and Francisco J. Varela. The systemic approach understands the world and the human being as a whole, where there is no separation, but rather an intimate connection guided by dynamic flows that constitute us and the world. It is an exercise in thinking about dance through emotions and the language of love, where values often forgotten in humanity—such as cooperation, responsibility, and equality—can be envisioned through corporeality within the school environment. Love here is understood as an emotion, disposition, and foundation that creates space for interaction with other beings, human or not. Love and corporeality—two foundations capable of awakening qualities and potentials that preserve our humanity while simultaneously expanding our consciousness.

KEYWORDS: Dance; School Physical Education; Systemic Thinking.

1 INTRODUÇÃO

A história de cada um[1] de nós, as culturas, as experiências, as emoções, os sentidos, as percepções, que constituem parte de nossa identidade, nos encaminham a participar de um fluxo dinâmico, onde nossas conexões e interconexões nos convidam a dançar a vida.

Embora este fluxo dinâmico sofra interferências, sejam elas culturais, econômicas, políticas e sociais, somos uma unidade genética que se diferencia pela cultura e pela organização social, que se manifesta nos gestos, expressões, símbolos, ações e modos de vida. Somos uma unidade antropológica que se diferencia pelas características biológicas, que se manifesta na morfologia, na anatomia e na fisiologia próprias de cada um. Somos o todo que está nas partes e as partes que estão no todo, segundo Morin (2015).

Neste emaranhado, desde que passamos a usar a linguagem, sentimos a necessidade de explicar os fenômenos do conhecer, procurando criar métodos, desenvolvendo experiências e estabelecendo relações com o mundo. O conhecimento como substantivação do conhecer, nos fascina e nos desafia a conhecer mais. Diante de tantos avanços tecnológicos e de novas formas de ser e estar no mundo, potencializadas pelo uso de tecnologias avançadas, da inteligência artificial e de pesquisas genéticas que se desdobram em conhecimentos que podem nos levar a um tipo de inteligência cega, torna-se necessário o reencontro com os fundamentos esquecidos do humano, dentre eles, o amor.

Morin (2015) nos fala que essa inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, separa o observador da coisa observada, as ciências humanas das ciências exatas, o corpo da mente. Esta visão simplificadora da realidade,

[1] No plano discriminador da Língua Portuguesa, no que diz respeito ao uso do gênero consoante a nomes, pronomes, artigos etc., optou-se, por economia de texto e estrutura da redação, utilizá-los no gênero masculino.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

unidimensional e mutiladora, é incapaz de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária). Este processo de destruição e simplificação, pode trazer como consequência a separação da dança da corporeidade, da sensibilidade da razão, da Educação Física da Educação.

Neste sentido, acreditamos, que um dos caminhos para compreender a vida, o amor e avançar no conhecimento sobre a dança na escola é olhar de forma multidimensional, sistêmica, contextual, acolhendo todas as dimensões da rede de relações e interações. Contudo, não estamos falando do amor marginal, banalizado, aquele que aparece nas redes sociais, nos livros de autoajuda e que serve de instrumento para o marketing comercial. Desta maneira, corroboramos com Verden-Zöller (2004, p. 134), a respeito do amor:

O amor é a emoção, a disposição corporal dinâmica que constitui em nós a operacionalidade das ações de coexistência em aceitação mútua em qualquer domínio particular de relações com outros seres, humanos ou não.O amor também é conhecimento. Um conhecimento que não se dá de forma isolada, e que não é neutro. Neste sentido, a dança no contexto escolar pode ser uma possibilidade de trabalhar este tipo de conhecimento, por meio de vivências e experiências que visem o reencontro com a sensibilidade, a corporeidade[2], a dignidade individual e social, com o autorrespeito e o respeito pelo outro.

O amor, para Maturana (2002, p. 22), não pode ser confundido apenas como sentimento, pois ele é a "emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência". O amor é o fundamento social, contudo, a convivência social que nega a existência do outro e suas diferenças e diversidades e não permite interações e aceitação mútua, pode vir a produzir separação ou destruição. "Portanto, amar é

2 O termo corporeidade e corporalidade neste ensaio estão sendo tratados como sinônimos, sendo escritos de acordo com a língua e a escrita do país utilizada pelos autores.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigência" (Maturana, 2002, p. 67).

Para Maturana (2002), a corporalidade é um dos fundamentos centrais para nossa existência como seres humanos; ela é, na realidade presente, o resultado da história da transformação da corporalidade dos membros da linhagem humana como o resultado de seu viver em conversações. Nossa corporalidade é o fundamento capaz de despertar as características dinâmicas que nos conservam como seres humanos, ou seja, nossa capacidade de amar, ter responsabilidade social, consciência cósmica, espiritualidade, pensamento ético e reflexivo em expansão.

Amor e corporeidade, dois fundamentos capazes de despertar características e potências que nos conservam como seres humanos e ao mesmo tempo expandem nossa consciência. Assim, baseados no movimento do conhecimento, que se constrói neste emaranhado de relações e inter-relações, é objetivo deste ensaio abordar a dança como manifestação de amor, procurando tecer relações com a educação física escolar. É por meio da concepção sistêmica de viver e entender o mundo, que esboçamos um contraponto para pensar a dança, muitas vezes apresentada de forma instrumental, objetiva, fragmentada e de consumo rápido. É um esforço e o exercício de percebê-la através das emoções e da linguagem do amor, onde a possibilidade de cooperação, responsabilidade, democracia e igualdade possam ser vislumbradas através da corporeidade, das sensações e das percepções no espaço escolar.

2 SHIVA: UMA METÁFORA PARA INICIAR NOSSAS REFLEXÕES

> Eu estava sentado na praia, ao cair de uma tarde de verão, e observava o movimento das ondas, sentindo ao mesmo tempo o ritmo da respiração. Nesse momento, de súbito, apercebi-me intensamente do ambiente que me cercava: este se me afigurava como se participasse de uma gigantesca dança cósmica. [...] Sentado na praia, senti que minhas experiências anteriores adquiriam vida. Assim, "vi" cascatas de energia cósmica, provenientes do espaço exterior, cascatas em que, com pulsações rítmicas, partículas eram criadas e destruídas. "Vi" os átomos dos elementos - bem como aqueles

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

> pertencentes a meu próprio corpo- participarem dessa dança cósmica de energia. Senti o seu ritmo e "ouvi" o seu som. Nesse momento compreendi que se tratava da Dança de Shiva, o deus dos dançarinos, adorado pelos hindus (Capra, 2000, p. 26).

Este trecho do livro de Capra (2000) nos remete a ideia de que tudo está interligado e que existimos no mundo não como uma entidade isolada, mas constituintes de um universo dinâmico, onde movimento e ritmo são propriedades essenciais da matéria, e que toda a matéria está envolvida em uma contínua "dança cósmica". Para compreender esta ideia sistêmica de ver e compreender o mundo, temos que nos despir das nossas convicções, que na maioria das vezes, insistem em se apresentar de forma objetiva e linear, herança histórica e cultural de nossa formação que fragmenta nossa visão de mundo.

Dentro desta visão de mundo fragmentado, objetivo, linear, fica estabelecido que fazer ciência seja somente aquilo que é mensurável, observável, que necessita de provas empíricas e de teorias comprobatórias. Uma verdade científica que basta por si só, mascarando subjetividades e outras realidades. Uma realidade que não tolera as incertezas e as incompletudes do conhecimento.

A imagem da dança de Shiva que inspirou Capra (2000) no fragmento que apresentamos acima, simboliza a dinamicidade do universo cósmico. Shiva, que representa o "Senhor da Dança", é possuidor de dois poderes: da destruição e da criação – "deus das mudanças". Shiva cria com o seu dançar os ritmos do universo – os ciclos de criação e destruição. Ela é representada com o pé direito esmagando um demônio, o que simboliza a vitória sobre as forças demoníacas da destruição, e o esquerdo no ar, representando o equilíbrio e o impulso de ascensão. A imagem possui quatro braços, com os quais realiza a criação e a destruição cíclica do mundo. Está rodeado por um círculo de fogo. A dança de Shiva é, portanto, um movimento que destrói, para gerar o processo de criação.

Compreender o universo a partir da simbologia da dança de Shiva implica entender que o mundo está em nós e nós estamos no mundo, e nesta interação estamos em constante transformação, por isso, a realidade não é estanque e não

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

pode ser apresentada somente de forma objetiva e linear. É necessário ampliar o nosso olhar objetivo da realidade, nos permitindo "sentir" o mundo através da corporeidade, onde as percepções e subjetividades, possam contribuir para a construção de transformações internas e externas.

Pensando nessa perspectiva, de destruição e criação, onde o ser humano faz parte de uma totalidade que é o universo, e onde a dança se insere, é necessário partir para a compreensão do que o ser humano é e representa nesta relação dinâmica com o universo e com as suas múltiplas interações. Portanto, para compreender melhor este ser humano e buscar subsídios para refletir a dança, nos reportamos aos pressupostos do pensamento sistêmico[3], procurando conversar com as ideias de Edgar Morin, mas principalmente com os autores chilenos, Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela.

De acordo com Morin (2015), a concepção sistêmica coloca no centro da teoria, a noção de sistema como uma unidade complexa, um todo que não se resume a soma de suas partes. Ela está situada a um nível transdisciplinar, permitindo ao mesmo tempo conceber a unidade das ciências, como a diferenciação entre elas. O mundo, e por sua vez, todos os sistemas vivos, são concebidos como uma totalidade integrada.

Segundo Capra e Luisi (2014) a concepção sistêmica da realidade como uma rede inseparável de relações tem implicações importantes, tanto para a nossa visão de mundo, como de ciência. São características do pensamento sistêmico: a mudança de perspectiva das partes para o todo e do todo para as partes, a multidisciplinaridade inerente, de objetos para relações, de medição para mapeamento, de quantidades para qualidades, de estruturas para processos, da ciência objetiva para a ciência epistêmica e da certeza cartesiana ao conhecimento aproximado.

3 De acordo com Capra e Luisi (2014) as principais características do pensamento sistêmico emergiram na Europa durante a década de 1920 em várias disciplinas. Os pioneiros foram os biólogos, ao enfatizar a visão dos organismos vivos como totalidades interligadas. Posteriormente, foi enriquecido pela psicologia Gestalt, pela ciência da ecologia e pela física quântica.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

Neste sentido, a educação escolar, inclusive, onde se insere a Educação Física, apresenta, muitas vezes, dificuldade de lidar com tudo aquilo que não é objetivo e quantitativo e, de entender que estes conhecimentos não são superiores a tudo que é subjetivo e qualitativo, e que todas estas formas de ver o mundo são indispensáveis ao conhecimento, pois uma complementa a outra.

Para Maturana e Varela (2002) o mundo não pode ser compreendido somente nesta perspectiva linear e esquemática, pois o mundo é anterior a nossa experiência. Nossa trajetória de vida é que nos faz construir o conhecimento sobre o mundo, sendo assim, na medida em que construímos o mundo ele também nos constrói. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que sentimos e conhecemos, bem como pelas outras pessoas e os demais seres vivos, numa constante rede de compartilhamento.

Estas são as principais vertentes que constituem as ideias de Maturana e Varela (2002): a primeira é que o conhecimento se dá na interação do homem com o mundo; a segunda afirma que os seres vivos são autônomos e autopoiéticos (capazes de produzir seus próprios conhecimentos na interação com o meio). Autonomia e dependência não são inconciliáveis, mas complementares. Uma constrói a outra e por ela é construída, numa dinâmica circular e cooperativa. Pensar o mundo desta forma significa abrir possibilidades para refletir de forma sistêmica, abandonando o conformismo e passividade ao receber tudo pronto e acabado: as informações, a forma que devemos nos comportar, nos vestir, comer, dançar, nossas relações, enfim, nossa forma de viver no mundo. Essa ideia de que o mundo é construído de forma coletiva, nos coloca na posição de participantes ativos desta construção, implicando responsabilidades, pois o mundo não é dado, nós o construímos ao longo de nossas interações, pois aprendemos vivendo e vivemos aprendendo.

Como observadores, seres humanos e, portanto, organismos vivos e autopoiéticos, contemplamos simultaneamente a entidade considerada e o universo no qual a dança se manifesta. Segundo Maturana (1997) uma entidade é

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

o que pode ser descrito pelo observador, descrever é enumerar as interações e relações atuais ou potenciais da entidade descrita.

Muitas vezes, porém, partindo dessa vontade de conhecer e descrever, acabamos por almejar explicações para nossos atos através de teorias que tornam o observador com características invariantes e objetivas, sem nos dar conta que a natureza da ciência é dependente do sujeito. Ou seja, enfrentamos o fato de que há uma visão mecanicista da realidade, explicada pela reprodução ou reformulação intencional de um sistema ou fenômeno e aceita pelo observador (explicação científica) e uma visão em termos de interação, onde os organismos vivos são sistemas determinados estruturalmente. Os seres vivos são determinados por sua estrutura. O que nos acontece num determinado instante depende de nossa estrutura nesse instante.

Maturana (2001, p. 74) diz que: "Os sistemas determinados estruturalmente são sistemas nos quais as interações desencadeiam mudanças que estão determinados neles mesmos". Todavia, falar que um sistema é determinado estruturalmente não significa dizer que ele é previsível, pois cada um de nós responde diferente às diversas interações. A cada um de nós acontece algo nas interações que diz respeito a nós mesmos, e não com o outro – somos mais complexos que qualquer outro sistema e, portanto, deveríamos pensar em termos de complexidade.

Morin (2001) nos atenta que o pensamento da complexidade aspira por um conhecimento multidimensional, que surge como dificuldade, incerteza e não como clareza e resposta para resolver parte de uma problemática geral do conhecimento.

> O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (Morin, 2001, p. 192).

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

Digamos então, que a dança desencadeou em nós algo de diferente, mas que continuou a fazer parte de nossa organização e estrutura enquanto organismos vivos, refletindo assim em mudanças estruturais. Organização e estrutura, porém, não são sinônimos. Muda-se uma estrutura, mas não se muda uma organização, pois no momento desta mudança ela passa a não existir mais. Organização, segundo Maturana (2001), é o conjunto de relações entre componentes que definem a identidade de classe ou sistema. Já a estrutura, são os componentes mais as relações entre eles que realizam uma unidade particular.

O termo autopoiese[4] de Maturana e Varela (1997) traduz o que foi chamado de "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos". Para exercê-la de modo autônomo, eles precisam recorrer a recursos do meio ambiente. Em outros termos, os organismos vivos são ao mesmo tempo autônomos e dependentes. Trata-se, pois, de um paradoxo. Essa condição paradoxal não pode ser adequadamente entendida pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz à binariedade do sim/não, do ou/ou. Diante de seres vivos, coisas ou eventos, o raciocínio linear analisa as partes separadas, sem empenhar-se na busca das relações dinâmicas entre elas. O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é mais bem compreendido por um sistema de pensamento que engloba o raciocínio sistêmico (que examina as relações dinâmicas entre as partes).

Essa concepção do ser humano como sistemas autopoiéticos e estruturalmente determinados, inutiliza as antigas dualidades como, corpo e mente, razão e emoção, objetivo e subjetivo,

> [...] ao mostrar que 'emoções são fenômenos próprios do reino animal', onde nós, humanos, também nos encontramos, e que o chamado 'humano' se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem, faz desabar o imperialismo da razão (Rabelo *apud* Maturana, 2001, p. 7).

4 *Poiesis* é um termo grego que significa produção. "Autopoiese" quer dizer autoprodução ou autocriação. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

Assim, por meio, principalmente das experiências dançantes dos estudantes e do linguajar[5] operacionalizado em coordenações consensuais de ações, ou seja, na comunicação e no entrelaçamento com o emocionar, é que pretensiosamente, rascunhamos um "olhar" sistêmico sobre a dança no contexto da Educação Física

Além disso, o fato de a dança estar intimamente ligada à natureza do humano, ao constante movimento traduzido em ações, gestos e emoções desde a concepção até a velhice por meio da sua corporalidade e pelas possibilidades de dançar do outro, além do meu próprio eu, poderá então possibilitar a tradução em dinâmicas de cooperação, emoção e consciência multidimensional em espaços para o amor durante as aulas de Educação Física.

3 AMAR E DANÇAR: POR QUE NÃO É "SÓ" COMEÇAR?

Quando observamos bailarinos em um espetáculo de dança, movimentando-se através de coreografias, com seus corpos geralmente longilíneos, de aparência atlética e magra, com a técnica perfeita dos movimentos, o figurino adequado, o fluxo perfeito entre a música e os movimentos, a beleza dos gestos e das expressões, a composição coreográfica... enfim, tudo o que a dança-espetáculo representa, nos remetemos as mais variadas sensações e indagações. Envolvemo-nos num processo de deslumbramento visual de "resultado" e acabamos simplificando todo o processo de criação que envolve os bailarinos, as suas sensações, a escolha do repertório, ao processo de desordem, crise e caos que envolve toda a composição coreográfica, desde os bastidores dos ensaios até a apresentação final.

Porém, essa é uma das maneiras de representação da dança, pois existem outras maneiras de representá-la e não somente essa, e que serve principalmente ao "olhar objetivo", que nos embriaga. Diante disso, indagamos: "O que será que

5 Maturana (2001) utiliza o termo "linguajar" ao invés de "linguagem", para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento, evitando a associação com uma "faculdade" própria da espécie.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

estão sentindo? Como foram capazes de tal criação? Será que eu também poderia ser capaz de dançar assim? Se parece tão prazeroso ver, será que seria também estar ali no lugar deles? Por que só alguns podem experimentar essa sensação?"

Essa relação de dúvida sobre aquilo que podemos ser/fazer ou não, é reflexo de uma orientação cultural que nos mobiliza para a execução de gestos e expressões que determinam a forma de ver e entender nosso corpo e o mundo que nos cerca. Nossa atenção está tão direcionada para o desejo de um corpo ideal, que nos limitamos a imitar e controlar nossas sensações e anseios, em favor de padrões de beleza e de movimentos da moda, das danças que podem ser reproduzidas das redes sociais e aplicativos, sendo as mesmas reproduzidas, também, no contexto da escola, sem nos darmos conta das imensas possibilidades de nossa corporalidade. Aos poucos, estamos sendo transformados em seres controláveis, sem sentimentos, sem aspirações, sem sonhos, quase máquinas (desumanos), pois estamos perdendo a capacidade de pensar e sentir por si mesmos.

Nossa história nos levou ao progressivo desligamento com a natureza, onde a unidade prevalece sobre a totalidade e o interesse pelo corpo passa a ser mais de dominação do que de autonomia. Vivemos numa humanidade presente, em que a cultura se apresenta cada vez mais universalizada, líquida e alienante, e onde o principal fundamento que constitui o ser humano, o amor, é cada vez mais negado em função do poder, da guerra, da competição, dos interesses individuais e da sucessiva incorporação do modo de vida ocidental.

A Educação Física, por sua vez, também seguiu esse fluxo e fragmentou o conjunto de conhecimentos pertinentes ao seu campo de saberes, ora enfatizando os dualismos como corpo e mente, razão e emoção, ora limitando à execução técnica e competitiva, ora servindo a determinados interesses e ideologias vigentes e principalmente, submetendo o ser humano ao determinismo do meio cultural e de agentes como a mídia, a moda e o consumismo, tornando-o desligado de sua totalidade e das dimensões do tempo-espaço.

Neste mesmo sentido, percebe-se cada vez mais o desligamento do corpo de sua corporeidade, de seus sentidos, emoções, expressões e gestualidades. Assim,

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

torna-se necessário repensar a educação corporal nas aulas de Educação Física, uma vez que ela é um dos espaços que pode possibilitar a mediação da corporeidade.

> A cultura escolar ainda reproduz a ideia de corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais e o trata como objeto coisificado. O ser humano como extensão da máquina, uma relação que sobrevive a lógica da desumanização, onde a racionalização técnica e os comportamentos sociais modernos acompanham o ritmo das máquinas e dos computadores. E ainda o corpo como mercadoria, detentor de representações simbólicas que ocultam sua dimensão de fetiche, vendidos nas vitrines das redes sociais e nos meios de comunicação de massa, que perpassam o imaginário dos corpos que conversam entre os espaços escolares (Soares, 2024, p. 30).

Maturana (2001) nos fala que o que ameaça, nós seres humanos, não é somente a interferência da ciência através da criação e interferência em nossas vidas pelos transplantes de órgãos, órgãos artificiais ou iniciação artificial de desenvolvimento embrionário. Mas o valor comercial ou o espaço psíquico comercial no qual estamos prontos a subordinar tudo o que fazemos, como se não importasse o que acontece no fluir de nossa história humana.

Estas questões nos trazem muitas incertezas diante do futuro da humanidade, principalmente por estarmos perdendo ou deixando de lado, valores humanos como o amor, a alteridade, o respeito e a igualdade em favor da racionalidade objetiva. O que nos parece é que quanto mais nos esforçamos para conhecer o ser humano, mais nos distanciamos da compreensão dele. Não queremos, todavia, cair na armadilha das dicotomias, excluindo ou negando todo o conhecimento produzido sobre o ser humano, mas queremos dizer que este conhecimento não pode ser fragmentado, mutilado, simplificado. É preciso transcender a visão linear e objetiva do ser humano desatrelada ao mundo, buscando uma compreensão do ser como parte integrante deste mundo, constituinte um do outro, em constante transformação com o mundo e suas relações subjetivas que o constituem ao longo de sua existência.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

Verden-Zöller (2004), diz que nossa falta de visão cultural frente à natureza limita qualquer possibilidade de compreendê-la, e nossa vontade de querer dominá-la, assim como querer dominar nosso próprio corpo sem atentarmos para nossos desejos e necessidades, bem como o do outro, nos torna insensíveis diante deles (natureza e corpo) e de nossa participação em sua constituição. O resultado é um desastre ecológico que ameaça nossa existência como seres humanos e nos distancia cada vez mais do entrelaçamento entre emoção e razão.

Maturana (2001), diz que vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções e afirma nossa existência pela nossa racionalidade, que é o que, frequentemente, dizemos para nos diferenciar dos animais, precisamos ser racionais. Porém, a constituição do viver humano é o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção. Para Maturana (2002), a emoção é muito mais complexa que os sentimentos, são do ponto de vista biológico "disposições corporais dinâmicas". Essas disposições definem domínios de ação em que nos movemos, ou seja, quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Por isso, são dinâmicas, mudam de acordo com as circunstâncias e com a apreciação daquilo que nossa corporalidade conota.

Da mesma maneira, nossa racionalidade também depende dessa dinamicidade, todavia, falamos como se o racional tivesse uma verdade universal, independente do que fazemos como seres vivos. Dessa forma, acabamos por aceitar algumas premissas, como válidas a priori, sejam elas aceitáveis a partir de nossas preferências ou porque gostamos delas, sem discutir ou refletir sobre elas.

> O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (Maturana, 2002, p. 18).

Neste contexto, a dança como parte do conjunto de conhecimentos da Educação Física, que abre a perspectiva para o "olhar" sobre o corpo como o

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

humano que sente, imagina, pensa, emociona, existe no mundo é a própria existência e consciência. É um dos espaços possíveis para as experiências e as vivências do movimento e da corporalidade sentidos no entrelaçamento da razão e emoção, onde a harmonia entre a natureza e o ser humano possam ser capazes de "romper" com o reducionismo imposto pela ideologia da sociedade vigente.

Maturana (2002) nos diz que ao nos darmos conta de que nossa corporalidade nos constitui, e que nosso corpo não nos limita, entenderemos sobre suas imensas possibilidades.

> É por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil de mudar, pois as pessoas já "viveram de um determinado modo" quando a questão de mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores, é grande. Isto se deve à inércia corporal e não ao fato de o corpo ser um lastro ou constituir uma limitação. Ele é nossa possibilidade e condição de ser (Maturana, 2002, p. 61).

Assim, sugerindo o sentido do corpo e do movimento na dança como o centro autônomo de forças e decisões, porém, consciente da dinamicidade do mundo e da rede complexa de relações entre o ser humano e o meio, o ser humano e o outro, o ser humano e o universo podem-se propor formas de movimento como expressão interna do ser.

Por outro lado, o que se propõe não é apenas que os estudantes "olhem" para dentro de si e se aceitem como tais quando estão dançando, mas olhar para o outro e o aceitem como parte de si mesmos. Em geral, sempre estamos buscando algo que satisfaça nossos desejos e propósitos imediatos, e quando nos frustramos procurando as respostas e não encontrando as soluções, acabamos não respeitando a nós mesmos e aos outros, justamente porque não há nada a ser respeitado.

Se de um lado, há certo relativismo sobre as ações e pensamentos, ou seja, a cada um é permitido pensar e agir de acordo com seus propósitos, maneiras e interesses, por outro há uma força ainda maior que nos mobiliza para ações e pensamentos, que por sua vez, nos alienam a respeito de nós mesmos e em relação

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

aos outros. Somos levados a pensar e agir de acordo com os "interesses coletivos", obviamente mascarados de seus verdadeiros propósitos individualistas, e a perder cada vez mais nossa consciência corporal, individual e social em busca de resultados. Verden-Zöller (2004) discute sobre as expectativas que geramos sobre nós próprios e em relação aos demais e ainda fala sobre as limitações de nossas emoções: "Em geral, não vivemos a vida no presente e sim no futuro, em relação ao que queremos, ou no passado, em relação ao que perdemos" (Verden-Zöller, 2004, p. 130).

Sobre esse tema, Cardoso (2004) discute sobre as dimensões do universo, os tipos, lugares e noções de tempo que fazem parte do "se-movimentar". Segundo ele há necessidade de se ampliar à compreensão de lugar do tempo e por extensão do espaço-tempo, de forma que se possa penetrar no mundo da vida e no mundo de movimento, procurando desvendar os enigmas dos respectivos lugares tridimensionais e quadrimensionais, que são vistos como as primeiras das outras possíveis dimensões do tempo e do espaço. Ainda há outras dimensões a serem estudadas e constituem-se numa complexidade que devem ser acompanhadas pela compreensão de uma nova corporeidade.

Para compreender essa corporeidade com as dimensões da natureza e as noções de espaço-tempo é preciso ainda entender que a natureza humana é dotada de dois tipos de tempo:

> [...] um exterior, também chamado de cósmico (Krónos) e que se permite dimensionar e medir. Assim como faz o relógio, que mede o tempo quando realizamos uma experiência; e outro interior (Kairós), que não pode ser medido, e só determinadas faculdades humanas conseguem acessá-lo. Portanto, tal 'natureza humana' é possuidora de 'ferramentas' de trabalho para distintos tipos de tempo, bem como suas respectivas dimensões, lugares e momentos de intervenção, como o 'presente, o passado e futuro' (Cardoso, 2004, p. 95).

Nosso mundo presente focaliza, porém, sua preocupação, seus inventos e sua intencionalidade no tempo *Krónos*, nas representações exteriores que se materializam de forma racional. A própria Educação Física aparece ao longo da sua

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

construção histórica, mais comprometida com o mundo físico e objetivo, preocupando-se ainda, muito pouco, de forma dimensional, em relação ao ser humano e sua corporeidade.

Portanto, no instante do ato dançante, ao se aproximar do momento presente, com a união do movimento com o momento, onde o tempo cronológico não tem tanta importância, o reflexo das imagens e expressões sentidas, imaginadas e vividas é o retrato da corporeidade representada no tempo *Kairós.* Mas diante disso, temos um problema...será possível a união desses dois tempos num só?

Sant'Anna (2002) nos aponta que pessoas que vivem tais experiências tornam-se ação em curso, onde o pensamento e questionamento do sujeito se confundem com a sua própria ação.

> Quando isso ocorre, e por vezes com a duração de segundos, tem-se a impressão de que não é mais possível separar o sujeito que pensa e questiona do sujeito que age. A reflexão deixa de ser considerada um aspecto tipicamente mental, porque se conecta completamente à vida corpórea. Ao mesmo tempo, esse sujeito que é pensamento e ação consegue sê-lo porque, não se colocando fora da relação, mas totalmente nela, o tempo presente deixa de ser vivido como um trampolim para o futuro. O tempo presente se amplia, se intensifica (Sant'Anna, 2002, p. 98).

O ser dançante e sua corporeidade encontram-se com o objetivo de dançar, onde a ação de dançar cuja meta final está atrelada ao processo e não ao fim, constitui-se em formas compostas de dois conjuntos de forças heterogêneas (dança/movimento e corporeidade/corpo), mas que implica numa composição tão harmoniosa e de afinada seleção que um se confunde um com o outro em determinados momentos.

Deste modo, o ser dançante ao dançar é ação, pois ele está completamente presente nesta ação e atento às especificidades deste encontro, a ação de dançar coincide com a percepção. Para cada ser dançante, cada movimento na dança corresponde a um momento diferente e único, suscitando emoções e percepções variadas. Assim, do mesmo modo, por mais que um bailarino repita a mesma

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

coreografia várias vezes, para ele, as danças, as emoções e as percepções, nela intrínsecas, nunca serão iguais, pois cada momento será único e insubstituível, já que ocupa tempo, espaço e experiências diferentes.

Assim, a ação de dançar torna-se bela, mas com sentido mais complexo, não somente porque representa a imagem da dança ideal, com sua coreografia mostrando exatidão e técnica, mas porque se insere de tal modo no espaço onde o ser dançante afirma sua presença, que um não se sobrepõe ao outro, nem tampouco ao movimento que ele expressa. Movimento, dança, ser dançante e espaço se imbricam de tal maneira que um potencializa o outro, numa comunicação multidimensional, onde não há reduções e divisões e onde um complementa o outro. O ser dá vida ao movimento e o movimento dá vida ao ser.

A corporeidade quer manifestar-se, encontrar espaço através dos gestos internos, das sensações e percepções através da dança, mas o "Ser dançante" é mutilado pelos interesses sociais, políticos e culturais que são impostos por ações de caráter técnico-linear na qual a dança também se insere. Neste contexto, o corpo-vivido passa a ser corpo-objeto e a não respeitar os valores de aceitação mútua e de respeito, pertinentes ao sentido da palavra amor a que nos reportamos neste trabalho.

A dança abre a possibilidade de sentir sobre a falta daquilo que torna a vida digna de ser vivida, ou seja, a dança pode vir a nos conscientizar sobre a necessidade de transcender os determinismos, aforismos e padrões impostos pela sociedade. Neste contexto, a amor como a emoção-chave para a aceitação do outro como legítimo na convivência, relacionado com a dança, poderia provocar essa descoberta e nos fazer entender melhor a relação com o universo que nos rodeia e nos constitui, nos potencializando como seres humanos, principalmente através de valores quase esquecidos como: amor, respeito, solidariedade e alteridade, com consciência de si e dos outros por meio da nossa corporeidade.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS QUE NÃO SE ACABAM

Para amar e dançar não é simplesmente "só começar". Em um primeiro momento, dar o primeiro passo em relação a dança, se permitindo movimentações e experiências, pode se apresentar como um começo. Contudo, para "amar e dançar", é necessário aprender a estar com o meio e compreender que nossas ações e emoções estão carregadas de sentidos e significados e que os fluxos e refluxos dinâmicos que envolvem nosso corpo e nossa corporeidade exigem pensamentos mais complexos. Significa deixar de lado os olhares objetivos lineares, fragmentados, simplificadores, quantitativos numa tentativa de enxergar e compreender o mundo e o ser humano, por meio de um olhar sistêmico, multidimensional. Significa olhar o outro e a si mesmo como partes de um mesmo todo, respeitando suas culturas, diversidades, possibilidades e limitações. Significa viver a sua corporeidade, que por sua vez, se revela no olhar, na movimentação, na linguagem e no sentir que se entrelaça com o outro e com o universo.

Pensar desta forma pode contribuir para provocar mudanças em nós mesmos, pois não basta somente mudar a maneira de pensar, é necessária uma transformação na nossa maneira de ser e estar no mundo. Significa romper com paradigmas deterministas, simplificadores e reducionistas, que impedem o surgimento de conhecimentos multidimensionais e a abertura de fronteiras para o entendimento do ser humano como um ser vivo em constante construção, num processo de trocas com a natureza e com o outro, onde a autonomia, criatividade, criticidade, sensibilidade possam ser elementos/fundamentos para busca de um pensamento transformado em ação consciente e dançante.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

Desta maneira, procuramos transformar nossos pensamentos/reflexões em busca de um olhar sob a luz da perspectiva sistêmica, que compreende o mundo e o ser humano como uma totalidade, onde não há separação, mas ligação íntima conduzida por fluxos dinâmicos que nos constitui e constitui o mundo. Assim, pensamos que é a dança, o ato de dançar que nos constitui e ao dançarmos constituímos a dança, o corpo que dança não está separado do ser dançante, não existe a possibilidade de fragmentação. Quando tentamos fazer isso através do disciplinamento do corpo, do engessamento, do exagero da técnica em detrimento ao sentir, estamos limitando a dança e subjugando, as emoções, os sentimentos e o amor que o ser dançante pode demonstrar no momento em que dança. Este é um aprendizado que devemos priorizar quando vemos e fazemos dança na escola, mas não é um roteiro que se desenvolve de uma hora para outra, é um constante exercício e implica em uma nova forma de compreender e perceber o mundo e suas relações com os seres humanos. Toda mudança implica certo esforço e pode levar a um certo desconforto e incredulidade, principalmente quando no caso da dança, não temos um manual prático de como ensiná-la, especialmente nas aulas de educação física escolar, mas devemos pelo menos experimentar e vivenciar essa proposta de entender a dança, a corporeidade e o mundo que nos constitui, pautada no respeito mútuo, na crescente responsabilidade pessoal e social e no fundamento do amor.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CAPRA, F. **O Tao da física**: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARDOSO, C. L. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do 'se movimentar'.

Revista Educere Et Educare, Vol. 21, N. 51. Fluxo Contínuo 2026. *Ahead of Print*.
DOI: 10.48075/educare.v21i51.35487

Motrivivência, Florianópolis, ano 16, n. 22, p. 93-114, jun. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1187. Acesso em: 15 abr. 2025.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, H. R. Conversações matrísticas e patriarcais. *In*: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 25-104.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANT'ANNA, D. B. de. **Corpos de passagem**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

SOARES, A. S. **Corpos e corporeidades no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina**: complexidades (in)visíveis. 2024. 629 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/263735. Acesso em: 15 abr. 2025.

VERDEN-ZÖLER, G. O brincar na relação materno infantil. *In*: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 111-216.

Recebido em: 03-06-2025
Aceito em: 08-04-2026